

# Tensões sobre o ensino da língua portuguesa: interfaces entre gênero e análise linguística<sup>I</sup>

Telma Ferraz Leal<sup>II</sup>

Ana Carolina Perrusi Brandão<sup>II</sup>

Leila Nascimento da Silva<sup>II</sup>

## Resumo

Neste artigo, com base na análise da prática de duas docentes, buscamos problematizar o ensino da Língua Portuguesa, com foco nas interfaces entre o trabalho com gêneros discursivos e o eixo de análise linguística. Buscou-se identificar conhecimentos de análise linguística abordados em duas turmas do 2º ciclo do Ensino Fundamental. Foram analisadas 22 aulas de duas professoras (11 aulas de cada) que estavam desenvolvendo uma sequência didática envolvendo cartas de leitores. Quatro tipos de situações didáticas foram identificados quanto às atividades de reflexão sobre o gênero: 1) conceituação do gênero / identificação de exemplares do gênero; 2) reflexões sobre aspectos sociodiscursivos relativos ao gênero (finalidade, destinatários, espaço de circulação), de maneira geral e/ou em atividades de leitura / produção de textos do gênero em foco; 3) reflexões sobre a forma composicional do gênero carta do leitor, de maneira geral e/ou em atividades de leitura / produção de textos do gênero em foco; e 4) reflexões sobre o uso de recursos linguísticos e aspectos normativos da língua. Houve baixa frequência de reflexões sobre os recursos linguísticos comuns ao gênero trabalhado. A menor frequência de tais reflexões ao longo da sequência encaminhou dificuldades das docentes em promover situações didáticas que ajudassem os alunos a pensar a respeito do uso desses recursos nas cartas do leitor que liam e escreviam com seus alunos. As docentes tinham dificuldades de construir um modelo didático do gênero que contemplasse aspectos gramaticais comuns às cartas de leitores.

## Palavras-chave

Ensino – Gêneros discursivos – Análise linguística.

**I-** Apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

**II-** Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.  
Contato: [tfleal@terra.com.br](mailto:tfleal@terra.com.br);  
[carolperrusi@hotmail.com](mailto:carolperrusi@hotmail.com);  
[leilansufrpe@gmail.com](mailto:leilansufrpe@gmail.com)

# ***Tensions concerning the teaching of Portuguese: interfaces between genre and linguistic analysis<sup>I</sup>***

Telma Ferraz Leal<sup>II</sup>

Ana Carolina Perrusi Brandão<sup>II</sup>

Leila Nascimento da Silva<sup>II</sup>

## **Abstract**

*In this article, based on an analysis of the practice of two teachers, we aim to discuss the teaching of the Portuguese language, focusing on the interface between the work with genres and linguistic analysis. Our objective was to identify the knowledge related to linguistic analysis taught in two classes in the final year of primary education. We observed 22 lessons given by two teachers (11 lessons each) when they were developing a pedagogical sequence with the genre readers' letters. Four types of teaching situations that involved knowledge and reflections about this genre were identified: 1) definition of the genre and identification of different text samples of this genre; 2) reflections on socio-discursive features of the genre (text purpose, audience and location of occurrence) in general and/or in specific activities related to reading and text production; 3) reflections on the compositional form of the genre in general and/or in activities related to reading and text production; and 4) reflections on linguistic features and language conventions. The frequency of reflections on linguistic resources of the text genre being taught was low. This result revealed teachers' difficulties in promoting situations, along the pedagogical sequence, that help their students to think about the use of such resources in reading and writing activities involving readers' letters. The construction of a didactic model that includes grammatical features common to this genre was also a difficult task for teachers.*

## **Keywords**

*Teaching – Discursive genres – Linguistic analysis.*

**I-** This study was supported by Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

**II-** Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.  
Contact: tfleal@terra.com.br;  
carolperrusi@hotmail.com;  
leilansufrpe@gmail.com

Mudanças marcantes no ensino da Língua Portuguesa (doravante LP) vêm sendo observadas no currículo brasileiro do final do Século passado para este início de Século. Desde a década de 1990, os currículos caracterizam-se por ter o foco no texto como espaço de interação (MARINHO, 1998). O que se afirma nos documentos é que o foco do ensino da LP nos anos iniciais do Ensino Fundamental não é mais a transmissão de nomenclaturas ou taxonomias gramaticais. Houve um deslocamento de ênfases, embora, como foi apontado por Marinho (1998), nos documentos da década de 1990 o que é dito explicitamente nos trechos destinados aos pressupostos gerais, muitas vezes, entra em contradição com as orientações relativas aos conteúdos ou às recomendações metodológicas.

Leal et al. (2014), por exemplo, ao analisarem 26 documentos curriculares de secretarias estaduais e municipais de capitais brasileiras vigentes na primeira década do Século XXI, verificaram que todos eles defendiam a necessidade de ensino em uma perspectiva dos gêneros discursivos. No entanto, em 92,3% documentos foram encontradas orientações relativas à necessidade de auxiliar os estudantes no atendimento às prescrições gramaticais no trabalho de revisão textual, e apenas 31,1% chamavam a atenção para a necessidade de refletir com os alunos acerca da diversificação dos recursos linguísticos como construção de sentidos, levando-se em consideração as relativas estabilidades dos gêneros. Para os autores, esses dados evidenciam marcas da tradição gramatical presentes nos documentos oficiais do Século passado. Desse modo, é possível verificar que essa dimensão do ensino da língua constitui-se em um campo ainda tenso.

Nos documentos curriculares, as inovações introduzidas implicaram a própria mudança de terminologia. Tal como salienta Mendonça (2007), em lugar de *ensino da gramática*, o termo *análise linguística* tem ganhado espaço nos documentos, com a ideia de ampliar o leque de reflexões sobre a língua,

articulando de modo mais efetivo os eixos de leitura, produção de textos e reflexões sobre a língua. Além disso, destaca-se a utilização da palavra *análise* colocando em relevo a ideia de ensino problematizador.

Para entender tais mudanças curriculares é necessário refletir acerca das tensões vivenciadas por professoras da Educação Básica quanto ao ensino da língua e, mais especificamente, a respeito de como a perspectiva dos gêneros tem influenciado a ação docente em relação ao trabalho voltado para a análise linguística. Embora, aparentemente, esse seja um tema recorrente, há poucos resultados de pesquisa publicados em que situações didáticas são exploradas sob tal abordagem. O levantamento bibliográfico nos encontros da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), assim como em periódicos da área, como a *Revista Brasileira de Educação*; *Educação e Pesquisa*; *Educação da PUC RS* e *Educação em Questão* evidencia a escassez de dados a respeito do referido tema.

Retomamos, portanto, a constatação feita por Chartier de que: “O que é invocado, mas ausente, é o que se faz na escola, o que se faz hoje ou o que é sempre feito, enfim, a prática escolar”. (CHARTIER, 2000, p. 158). A autora argumenta que muito do que se diz acerca da prática pedagógica decorre de constatações cristalizadas, mas poucas vezes oriundas de investigações do trabalho docente, em uma perspectiva que seja de entendê-lo e não apenas de buscar as falhas e ausências. É partindo da necessidade de conhecermos as práticas docentes vivenciadas no cotidiano e entendermos suas possíveis tensões que o presente estudo ganha relevância para a área de Educação.

Com base na análise da prática de duas docentes buscaremos, portanto, refletir acerca das aulas em que as professoras abordaram diferentes dimensões do gênero carta de leitor, em duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Entender as práticas dos

professores é importante para que seja possível aprofundar a discussão acerca de conflitos efetivamente relevantes vivenciados pelos docentes. Antes, porém, de apresentarmos os dados, discutiremos algumas concepções gerais acerca do ensino da LP na perspectiva dos gêneros discursivos.

### **Ensino da língua portuguesa na perspectiva dos gêneros discursivos**

Tornou-se lugar comum afirmar a adoção da perspectiva dos gêneros discursivos no ensino da língua materna. No entanto, é fundamental termos clareza acerca de que concepções estão sendo mobilizadas e quais princípios teóricos estão subjacentes à prática pedagógica. No Brasil, autores da Escola de Genebra, representada por pesquisadores como Schneuwly, Dolz, Jean-Michel Adam, Jean-Paul Bronckart, dentre outros, têm influenciado bastante a produção na área. Tais autores abordam, por meio de uma releitura da obra de Bakhtin, os gêneros discursivos como instrumentos culturais, construídos nas práticas sociais de interação. Os gêneros, nessa perspectiva, são instrumentos historicamente constituídos, maleáveis, mas que apresentam certas regularidades seja em relação aos aspectos sociodiscursivos (propósitos de interação, tipos de destinatários, esferas sociais de circulação, suportes textuais), seja em relação à forma composicional ou ao estilo. Tais autores defendem que é papel da escola ensinar a ler/escrever/ouvir/falar, de modo a inserir os estudantes em práticas sociais situadas. Ou seja, o ensino da língua deve incluir atividades de leitura e produção de textos na busca da construção de sentidos, mas também pressupõe situações de reflexão sobre as características dos gêneros.

Ao abordar os aspectos estilísticos dos gêneros, Bakhtin parte do pressuposto de que “Mesmo a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico”

(BAKHTIN, 2000, p. 286). Desse modo, para esse autor, os gêneros impõem a mobilização de determinados recursos linguísticos, havendo, portanto, articulação entre gênero discursivo e análise linguística. No entanto, cada texto é singular e há escolhas determinadas também pelas demandas da situação específica de interação ou mesmo pelo estilo individual do autor.

### **Gênero discursivo e análise linguística**

Mendonça (2007, p. 74) argumenta que a análise linguística “auxilia na elaboração e compreensão de textos orais e escritos dos mais diversos gêneros”. Segundo a autora, por meio de ações de análise linguística os leitores podem ampliar suas possibilidades de atribuir sentidos aos textos, mobilizando conhecimentos que favorecem a interpretação de pistas gramaticais. Do mesmo modo, nas situações de produção de textos, a familiaridade com o gênero adotado para a escrita ou produção oral do texto possibilita a utilização de recursos linguísticos potencialmente propícios aos efeitos pretendidos.

Simioni; Húbes (2010) defendem que tanto na leitura quanto na produção de textos é importante refletir acerca dos contextos em que os textos são gerados (finalidades, interlocutores, esferas sociais de interação), já que as escolhas linguísticas resultariam dessas condições de produção e que esses aspectos que compõem as condições de produção ganham especificidades que demarcam a adoção de um determinado gênero discursivo na interação.

Tais reflexões decorrem dos postulados de Bakhtin (2000) de que,

O locutor recebe, além das formas prescritivas da língua comum (os componentes e as estruturas gramaticais), as formas não menos prescritivas do enunciado, ou seja, os gêneros do discurso, que são tão indispensáveis quanto às formas da língua para um entendimento recíproco entre locutores. (BAKHTIN, 2000, p. 304).

A escolha dos recursos linguísticos e do gênero do discurso é determinada principalmente pelos problemas de execução que o objeto do sentido implica para o locutor (o autor). É a fase inicial do enunciado, a qual lhe determina as particularidades de estilo e composição (BAKHTIN, 2000, p. 308).

Nesse sentido, no ensino da leitura e da produção de textos, os gêneros deveriam assumir centralidade, pois os conhecimentos a respeito dos gêneros dariam ao docente maior capacidade de intervir de modo construtivo, ajudando os estudantes a realizar análise linguística de modo articulado à busca dos efeitos de sentido relevantes para a situação de interlocução. No entanto, tal proposição não parece ser tão facilmente transposta para a didática do ensino. O trabalho com base nos gêneros requer, como é defendido por Dolz e Schneuwly (2004), a construção de modelos didáticos dos gêneros, ou seja, a definição dos aspectos relativos ao gênero que seriam ensináveis, considerando o currículo escolar, a faixa etária e o nível de escolaridade, a relevância dos conhecimentos, dentre outros aspectos.

A esse respeito, Machado; Cristóvão (2006, p. 11-12) indicam alguns elementos que devem ser considerados na construção do modelo didático, a saber: as características da situação de produção; os conteúdos típicos do gênero; as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos; a construção composicional característica do gênero; o seu estilo particular (configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador, as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero, as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal, as características dos mecanismos de conexão, as características dos períodos, as características lexicais). Desse modo, ao selecionar um dado gênero como objeto de ensino, o docente precisaria ter conhecimentos acerca das regularidades que o compõem.

Em decorrência de tal constatação e pela necessidade de aprofundar as análises das práticas das professoras, a seguir, trataremos do gênero carta do leitor, foco da sequência didática que foi encaminhada pelas duas docentes.

### **Carta do leitor: características e potencialidades para o trabalho em sala de aula**

A carta do leitor (doravante CDL), também conhecida como carta à redação, segundo Dolz e Schneuwly (2004), pertence à ordem do argumentar, isto é, dos gêneros que têm como objetivo discutir temas/assuntos controversos. A respeito desse tema, Melo (1999, p. 19) comenta que:

[...] nas cartas à redação, os leitores comuns podem participar do debate público, podem-se fazer ouvir, opinar sobre o que está acontecendo nas diferentes esferas sociais, podem tomar parte nas discussões de caráter político, econômico e social que estão em foco. A carta arma-se, portanto, num espaço de discussão, de embate de opiniões. Nas cartas, os leitores defendem ideias, doutrinas, crenças, ou seja, posicionam-se publicamente como sujeitos. A carta de leitor constitui-se, assim, um espaço privilegiado de diálogo entre discursos distintos.

Trata-se, portanto, de um gênero voltado a um público plural e sua circulação é jornalística. Assim, as CDLs podem ser encontradas em jornais e revistas tanto na forma impressa como *on line* em seções específicas, destinadas a esta publicação.

Além de opinar sobre temas diversos, por meio desse tipo de carta, o leitor pode agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, pedir conselhos etc. Procurando sistematizar essas diferentes finalidades de escrita, Santhiago (2005) agrupou as CDLs em três categorias:

1) **Carta direito de resposta** – cartas de pessoas ou de empresas citadas em artigos ou reportagens publicadas em edições anteriores;

2) **Carta-opinião** – CDLs que se dirigem explicitamente à revista ou ao jornal, elogiando e criticando este suporte ou então dando sugestões e fazendo solicitações;

3) **Carta-manifestação** – CDLs que se manifestam sobre temas tratados pela revista em edições anteriores.

É preciso ressaltar, ainda, que dependendo do suporte, a CDL pode apresentar outros fins, tais como, o estabelecimento de contato com outros leitores, via divulgação de clubes.

Com relação às características composicionais, encontramos nesse gênero alguns elementos comuns a todo tipo de carta, tais como, a data e o local, a saudação inicial, o vocativo, que instala o interlocutor no texto, o corpo do texto e a assinatura. Porém, podem aparecer outros aspectos, como um título, por exemplo. Às vezes, os autores inserem um título relacionado ao tema que estão abordando ou apenas reproduzem o título da reportagem sobre a qual fazem comentários. Vale salientar que embora o título não seja parte do arranjo textual de cartas em geral, esse constitui uma especificidade no gênero CDL, já que por meio desse recurso, os leitores visualizam rapidamente o assunto tratado e podem decidir se farão ou não a leitura da carta.

Outro aspecto importante desse gênero é que os textos podem sofrer um processo de editoração, tal como destaca Melo (1999). Para a autora, ao fazer supressões e modificações no corpo do texto, o editor/jornalista acaba sendo um coautor da CDL publicada.

Com respeito aos aspectos textuais-discursivos do gênero, a CDL permite um uso intenso de marcadores de interlocução. De acordo com Cunha (2005), as marcas de interlocução desse gênero estão presentes em sua configuração composicional, através da exposição da autoria da carta, no estilo de escrita (ex: o tipo de expressão usada no vocativo) e no conteúdo temático que é planejado a partir do que se quer comunicar.

A intertextualidade também é um aspecto primordial para o entendimento desse gênero. Como foi dito antes, muitas cartas surgem da necessidade de o leitor expressar sua opinião acerca de uma reportagem, artigo ou notícia lida. Ou seja, é um texto motivado por outro texto. Assim, o uso de recursos para marcar o caráter intertextual parece ser intrínseco a esse tipo de carta. A esse respeito, Pastana (2007, p. 25) comenta:

Este traço responsivo nas cartas é determinado pela compreensão do texto-base, para se posicionar contra ou a favor da ideia apresentada no texto. A partir dessa necessidade de resposta, o interlocutor lançará mão de recursos característicos da intertextualidade para ancorar o seu dizer, como: paráfrase, citações, pressuposições.

Outro ponto importante que caracteriza a CDL é justamente a presença da argumentação. Como salientamos antes, nesse gênero busca-se a expressão de opiniões e, conseqüentemente, a defesa de um ponto de vista. Nesse sentido, Pastana (2007, p. 25) também salienta: “Nas cartas, a persuasão é trabalhada não só considerando o interlocutor imediato, mas também o público leitor do veículo de comunicação que publica o texto”.

Ao construir sua cadeia argumentativa, o escritor precisa lançar mão de vários conectivos para articular seus argumentos e, de forma apropriada, ou seja, fazendo as escolhas certas para estabelecer o sentido pretendido para seu texto. O aluno, em seu processo de apropriação do gênero e no desenvolvimento de suas capacidades como escritor, terá de aprender a empregar tal recurso.

Ainda com relação às características do gênero, percebe-se que, algumas vezes, o autor da carta procura dar um caráter mais informal ao seu texto, assinalado pela tentativa de aproximação do leitor/escritor com a revista/jornal e com os demais leitores. Uma das marcas linguísticas que garante a informalidade é o uso



do vocativo, verificado tanto nas respostas dos editores como nas CDLs, tal como foi observado por Cecílio e Ritter (2009, p. 2065), na análise das cartas escritas para a revista *Ciência Hoje das Crianças*:

[...] nas respostas, o vocativo garante a aproximação com o leitor, uma vez que este pode se sentir valorizado ao ver sua carta publicada com seu nome escrito na revista pelos editores. Já nas cartas das crianças, o uso do vocativo garante o tom de informalidade, afetividade, além de ser parte do arranjo textual das cartas em geral.

Além do vocativo, outros aspectos ajudam nessa marcação da informalidade, tais como, a escolha de recursos de pontuação para dar uma ênfase ao que se quer dizer (ex: sinais de exclamações e interrogações) e o emprego de períodos curtos, simples, que aproximam os textos de uma linguagem mais espontânea. Porém, em sua análise, Cecílio e Ritter (2009) perceberam que quando o objetivo da carta é fazer críticas à revista/jornal, o texto acaba seguindo um modelo mais formal. Além disso, mesmo assumindo um caráter mais informal, observa-se sempre um cuidado em manter certa polidez na escrita. Ou seja, não são encontradas expressões de xingamento, o que seria considerado inapropriado a uma interação respeitosa. Nessa mesma direção, também é comum o uso de futuro do pretérito do indicativo (ex: Gostaria que...; Seria possível...).

Outro aspecto relevante diz respeito à subjetividade presente nas CDLs. Em outras palavras, vemos que o remetente assume o texto como seu (sua opinião, sua crítica, sua solicitação), por isso, geralmente escreve em primeira pessoa do singular. Também encontramos uma escrita em primeira pessoa do plural, principalmente, em situações em que o autor se considera representante de uma categoria (quando, por exemplo, quer reclamar dos governantes, comumente, fala-se em nome de todos os cidadãos: Nós queremos...).

Ainda de acordo com Cecílio e Ritter (2009, p. 2065):

[...] as marcas linguísticas que caracterizam esse efeito são os pronomes pessoais e as desinências dos verbos, além das marcas enunciativas presentes na escolha lexical que denotam a subjetividade afetiva e avaliativa dos remetentes.

Por fim, vale frisar que os adjetivos e advérbios também têm espaço garantido nessas cartas. Esses atuam como processos intensificadores das palavras, dando-lhes destaque. Cecílio e Ritter (2009) explicam que, muitas vezes, esses recursos são usados para tecer elogios e servem como uma forma de sedução do editor para que esse publique sua carta.

## **Metodologia**

Como dito anteriormente foram analisadas aulas de duas professoras do quinto ano do Ensino Fundamental que lecionavam em duas escolas públicas da Região Metropolitana do Recife. As docentes participavam de encontros mensais na universidade com o grupo de pesquisa coordenado pelas duas primeiras autoras deste artigo, contando com participação de alunos da graduação em pedagogia e da pós-graduação em educação, como era o caso da terceira autora na época do estudo.

Os encontros envolviam a discussão a respeito de gêneros da ordem do argumentar (entre eles a CDL) e o planejamento de sequências didáticas envolvendo o ensino desses gêneros. Além disso, também incluíam momentos de socialização e avaliação da experiência durante a fase de implementação das sequências didáticas planejadas no grupo.

Cada docente observada desenvolveu a sequência planejada para o ensino da CDL em 11 aulas e, em cada aula, diferentes tipos de atividades foram propostos.

As aulas foram videogravadas e transcritas e com base nesse material, bem

como nas anotações em cadernos de campo, foram elaborados relatórios de aula detalhados. Assim, nos relatórios foram incluídas as transcrições das gravações com base nos registros feitos com filmadoras e gravadores de voz, assim como as descrições das cenas com base nas anotações registradas no caderno de campo, onde eram informados os horários e as descrições das atividades vivenciadas em sala.

Seguindo a análise de conteúdo proposta por Bardin (2007), os relatórios foram explorados pelo grupo de pesquisa em três fases principais. Na primeira leitura, buscamos construir categorias de análise, as quais foram organizadas em quadros, que foram preenchidos a partir da segunda leitura dos relatórios. Por fim, os dados de cada quadro foram interpretados, sendo feita uma releitura dos relatórios para a seleção de episódios a serem utilizados para o aprofundamento das análises qualitativas.

Vale informar que durante os encontros de planejamento não houve indicação acerca de quais aspectos relativos às características linguísticas poderiam ser enfocados nas atividades propostas aos alunos, de modo que cada professora ficou livre para selecionar os conteúdos que considerasse mais adequados a seu grupo.

## Resultados

Nas 11 aulas observadas na sala de cada professora foi constatado um maior número de atividades de leitura de CDLs, tendo como foco principal a discussão acerca do conteúdo das cartas do que de produção de textos ou análise linguística. Porém, também observamos vários momentos de reflexão acerca de aspectos mais gerais relativos aos suportes em que os textos eram inseridos, sobre as características do gênero e práticas de linguagem em que as CDLs circulam. Neste artigo, selecionamos os episódios em que as professoras conduziram reflexões sobre o gênero CDL com seu grupo de alunos.

Três tipos de situações didáticas foram identificados quanto às atividades de reflexão sobre o gênero CDL. No Quadro 1, podemos encontrar o número das aulas em que cada docente promoveu atividades referentes a esses três tipos de situações didáticas:

**Quadro 1-** Número de aulas da sequência didática por tipos de atividade de reflexão sobre o gênero CDL

Tipos de reflexão propostos nas atividades	Professora 1	Professora 2
1. Reflexões sobre aspectos sociodiscursivos relativos ao gênero (finalidade, destinatários, espaços de circulação)	11 aulas	8 aulas
2. Reflexões sobre a forma composicional do gênero carta do leitor	11 aulas	9 aulas
3. Reflexões sobre o uso de recursos linguísticos comuns às cartas de leitores	5 aulas	4 aulas

Fonte: Elaboração das autoras do artigo.

Obs. Foram observadas 11 aulas. Em cada aula foram realizadas reflexões em relação a diferentes dimensões dos gêneros.

Como vemos no Quadro 1, as duas professoras vivenciaram atividades referentes aos diferentes tipos de reflexão identificados. Porém, ambas priorizaram reflexões acerca de aspectos sociodiscursivos e composicionais em detrimento das reflexões sobre os recursos linguísticos. A seguir, será apresentada uma análise mais minuciosa das situações didáticas envolvendo os três tipos de reflexão citados acima, com a inclusão de trechos das aulas em que esses foram focalizados.

### Reflexões sobre aspectos sociodiscursivos relativos ao gênero

Este tipo de reflexão foi identificado em atividades envolvendo a discussão acerca de diferentes tipos de CDL, atividades de exploração de gibis/jornais com o objetivo de identificar CDLs nesses suportes, bem como em atividades que promoveram a discussão sobre as finalidades, destinatários, suportes e práticas sociais onde circulam CDLs.



A professora 1, na aula 1, por exemplo, entregou aos alunos diferentes jornais completos. Depois pediu que os alunos folheassem e identificassem os principais cadernos de cada jornal. Em seguida, juntamente com os alunos, foi sistematizando o que se podia encontrar em cada caderno. Por fim, a professora solicitou que procurassem uma seção de cartas e a partir daí promoveu uma conversa inicial sobre quem poderia escrever no jornal e sobre a finalidade do gênero CDL, tal como vemos no episódio abaixo:

#### Episódio 1 (professora 1, aula 1)

P: Então vocês saberiam me dizer se o jornal, ele é escrito só por jornalistas?

A4: Não.

P: Ele é escrito também por quem?

A1: As pessoas.

A4: Os leitores.

P: Pelos leitores, essa seçãozinha aqui ó, de cartas, as pessoas mandam cartas dizendo o quê?

A4: O que acham.

P: O que acham sobre os assuntos, certo? Quando uma pessoa manda uma carta para um jornal ela manda dizer o que naquela carta? O que que ela quer dizer com aquilo? Pra que serve uma carta no jornal?

A12: Pra fazer uma anúncioção?

P: Pra fazer um anúncio, é?

A12: É.

P: Pra vender alguma coisa pela carta, é?

Alunos: Não.

A6: Não, tia. Ele manda falando pra fazer isso, isso, isso, ajeitar a rua...

P: Falando sobre as coisas que ele acha impor...

Alunos: ...tante.

O trecho acima evidencia a preocupação da professora com a reflexão acerca da finalidade do gênero (Pra que serve uma carta no jornal?), o tipo de autor desse gênero (Vocês saberiam me dizer se o jornal, ele é escrito só por jornalistas?), o tipo de conteúdo próprio do gênero (As pessoas mandam cartas dizendo o quê?).

Nas aulas seguintes, a professora 1 retomou e aprofundou aspectos relativos ao conceito de CDL, com vistas a consolidar as aprendizagens dos alunos. Na aula 11, por exemplo, o foco da discussão foi a autoria. Nessa aula, os alunos foram convidados a escrever uma CDL para o Diarinho (o caderno infantil do Jornal Diário de Pernambuco). A docente aproveitou para explorar com os alunos quem são, geralmente, os autores das cartas publicadas neste caderno. Vejamos:

#### Episódio 2 (professora 1, aula 11)

P: Tem uma seção de cartas. Então quem é que escreve essas cartas?

A5: A gente.

A2: As crianças.

P: As crianças. Qualquer criança?

Alunos: Não.

A7: O leitor.

P: As crianças o quê?

A7: Leitoras.

P: Os leitores. De onde?

A2: Do Diarinho.

P: Os leitores do Diarinho escrevem pra o Diarinho e as pessoas que fazem o jornal publicam a carta. Quem sabe não sai a carta de algum de vocês?!

Nesse episódio vemos que a professora buscou caracterizar os tipos de autores das CDLs (Tem uma seção de cartas. Então quem é que escreve essas cartas?). Também procurou relacionar o tipo de autor ao suporte onde os textos estavam publicados, indicando que eram crianças leitoras do Diarinho (Os leitores do Diarinho escrevem pra o Diarinho).

Assim, além de refletir a respeito dos autores de cartas, a docente tinha o propósito de inserir as crianças nesse tipo de prática social. Nesse sentido, articulou informações gerais que caracterizam o gênero às reflexões de exploração dos textos que estavam sendo lidos (episódio 1) ou a situações de preparação para a atividade de produção de textos (episódio 2). Os aspectos sociodiscursivos,

portanto, faziam parte do seu planejamento com intencionalidades pedagógicas relativas a diferentes eixos de ensino da LP, o que configura uma concepção de ensino de língua bastante articulada às discussões atuais do campo entre pesquisadores e presentes em documentos curriculares oficiais.

A professora 2 também se dedicou a abordar aspectos sociodiscursivos das CDLs. Na aula 5, por exemplo, durante a análise de uma CDL discutiu acerca de quais seriam os destinatários do texto. Como veremos no próximo fragmento, os alunos ficaram em dúvida sobre tal destinatário, já que a CDL começava se dirigindo, especificamente, a uma pessoa mencionada na reportagem sobre a qual a carta se referia. Na reportagem, uma criança (Mariana) relatava uma situação de mau atendimento em uma loja pelo fato de não estar acompanhada de seus pais. Beatriz, autora da CDL foco de discussão no grupo, deu, por sua vez, sua opinião sobre esta questão:

### Episódio 3 (professora 2, aula 5)

P: Quem escreveu a carta?

Alunos: Beatriz Gomes.

P: Não tiveram dúvida nessa, não é?! E para quem ela foi escrita?

Alunos: Jornal.

A1: Diário de Pernambuco.

P: Ó, essa segunda, ela foi mais difícil, não foi?

Alunos: Jornal.

A2: Jornal Diário de Pernambuco.

P: Para quem ela foi escrita? Aí, uns disseram que foi pra o jornal, outros acharam que foi pra onde?

A2: Jornal Diário de Pernambuco.

P: Não, pera aí.

Alunos: Jornal. Jornal Diário de Pernambuco.

P: Peraê. Uns acharam que era jornal. Uma carta do leitor ela é escrita pra onde?

Alunos: Pro jornal.

P: Pro jornal. Mas ela, essa carta foi escrita pra quem?

A3: Pra Mariana.

P: Pro jornal, mas especialmente pra quem?

Alunos: Pra Mariana.

P: Pra Mariana, não é? É por isso que vocês ficaram nessa dúvida, não foi? A carta do leitor ela é escrita para o jornal, né? Mas a pessoa para quem ela tava querendo que lesse, mais interessada que lesse essa carta, mais do que todo mundo era...?

A4: Mariana.

P: Foi Mariana.

Como vemos acima, a professora 2 promoveu uma conversa acerca do destinatário da CDL. O trecho revela um conflito resultante da estratégia discursiva assumida pela autora da carta. Como vimos, uma característica das CDLs é que elas são destinadas a públicos plurais (leitores do jornal). Porém, como estratégia discursiva, os autores das cartas muitas vezes se dirigem às pessoas citadas nas matérias a respeito das quais a carta trata. Nesse sentido, a docente pontuou que o autor da carta queria que o leitor prioritário fosse Mariana (A carta do leitor ela é escrita para o jornal, né? Mas a pessoa para quem ela tava querendo que lesse, mais interessada que lesse essa carta, mais do que todo mundo era...?).

### Reflexões sobre a forma composicional do gênero carta do leitor

As reflexões acerca das características composicionais do gênero CDL também estavam presentes em quase todas as aulas das duas professoras. As atividades realizadas solicitavam que os alunos reconhecessem o ponto de vista expresso no texto; identificassem as justificativas apresentadas pelos autores para tal ponto de vista; localizassem e produzissem títulos para CDLs; reconhecessem a referência à matéria jornalística como componente deste gênero, identificando-a no texto; e, por fim, explicitassem os elementos contextualizadores de uma CDL (data, local, assinatura).

Vejamos, abaixo, um exemplo em que a professora 1 favoreceu a reflexão acerca das características composicionais do gênero.

#### Episódio 4 (professora 1, aula 6)

P: Ela (referindo-se a Clara, autora da CDL lida em sala) escreveu a carta e no dia vinte e três é que foi sair a carta dela. Agora vê só nessa carta, ela faz uma despedida?

Alunos: Não.

P: Tem alguma despedida? Não. Não tem despedida. Mas a carta do leitor pode ter despedida?

Alunos: Pode.

P: Olha, a despedida de Clara aqui (lendo a carta exposta na parede da sala): “Um beijo, Clara”. Na nossa carta do leitor pode ter despedida?

Alunos: Não.

P: Não?

Alunos: Pode.

P: Pode. Depende da pessoa. Às vezes a pessoa quer botar, às vezes não quer. A da gente, a gente não colocou um abraço, não foi? Naquela carta que a gente fez? Mas Juliana colocou na dela (referindo-se a autora de outra CDL lida em sala)?

Alunos: Não.

P: Não. Ela só colocou o assunto, a opinião dela e pronto. Mas ela colocou o nome dela?

Alunos: Sim.

P: Colocou onde ela mora?

Alunos: Botou.

P: Isso é importante colocar, o nome e onde mora. E dizer o porquê que escreveu a carta. Nesse caso aqui, por que foi que Juliana escreveu a carta?

A7: Sobre o sol.

P: Mas por que ela escreveu?

A4: Pras pessoas não pegar doença.

Alunos: Porque ela achou importante.

P: Ela achou interessante, achou importante, e achou mais o quê?

A7: É...

P: A opinião dela. E o que é a opinião de alguma coisa?

A6 e A7: Dizer o que a pessoa acha.

P: É o que a gente acha sobre aquilo. Por exemplo, Juliana deu a opinião dela sobre

a reportagem e sobre os raios ultravioleta A, ultra violeta B, sobre o protetor solar, sobre tudo isso, certo?

Ao analisar um exemplar do gênero, a professora 1 aproveitou para retomar e sistematizar os conhecimentos dos alunos a respeito dos contextualizadores de uma CDL. No início desse trecho, ela refletiu de forma mais específica sobre a despedida (Mas a carta do leitor pode ter despedida?). Para responder às questões, a docente pediu para os alunos verificarem não apenas aquele exemplar, objeto de análise na ocasião da aula, mas outra carta analisada pela turma dias antes (Pode [colocar despedida]. Depende da pessoa. Às vezes a pessoa quer botar, às vezes não quer. A da gente, a gente não colocou um abraço, não foi? Naquela carta que a gente fez? Mas Juliana colocou na dela? [Referindo-se à autora de outra CDL lida em sala]).

A professora 1 também elegeu como tema da discussão os tipos de informações que aparecem na parte da carta em que o autor se identifica (Mas ela colocou o nome dela? Colocou onde ela mora?). Assim, vemos que ao ler o texto, a docente sistematizava as partes que compõem uma CDL.

Outro elemento importante explorado foi a presença de pontos de vista nas cartas (Isso é importante colocar, o nome e onde mora. E dizer o porquê que escreveu a carta. Nesse caso aqui, por que foi que Juliana escreveu a carta?). A esse respeito, Melo (1999, p. 19) salienta que “nas cartas, os leitores defendem ideias, doutrinas, crenças, ou seja, posicionam-se publicamente como sujeitos”. O trecho evidencia que a docente buscava teorizar sobre o gênero, mas sem perder o foco na compreensão dos textos lidos. Isto é, a atividade de leitura de texto neste trecho da aula esteve impregnada de reflexões acerca de características do gênero, mas isso não ocorreu de modo a se “abandonar” a busca pelos efeitos de sentido. Na verdade, esteve a serviço da melhor compreensão dos textos e das práticas de linguagem. Esse tipo

de condução mostra que a professora não tinha adotado um trabalho focado, simplesmente, na teorização/prescrição sobre o gênero, algo que poderia ser uma opção didática possível, se a influência do ensino prescritivo fosse mais marcante em sua prática.

### **Reflexões sobre o uso de recursos linguísticos comuns às cartas de leitores**

Como foi tratado anteriormente, Dolz e Schneuwly (2004) alertam que, no trabalho com um gênero específico, é possível construir um modelo didático do gênero, selecionando alguns aspectos comuns em textos do gênero em foco para uma ação mais sistemática. Nesse sentido, autores que estudaram CDLs de circulação social (CUNHA, 2005; PASTANA, 2007; CECILIO; RITTER, 2009) indicaram diferentes tipos de recursos linguísticos que poderiam ser objeto de ensino, tais como: os marcadores que indicam a natureza dialogal do texto, como o uso de vocativos; os recursos característicos de marcação da intertextualidade para ancorar o seu dizer, como as paráfrases, citações, pressuposições; os operadores argumentativos, para defender os pontos de vista; os conectivos para articular os argumentos; os recursos relativos às marcas linguísticas que garantem a informalidade do texto; os recursos de pontuação para dar uma ênfase ao que se quer dizer; os recursos que indicam polidez na linguagem, como uso de futuro do pretérito do indicativo; recursos de pronominalização e recursos de intensificação das palavras, como os adjetivos e advérbios. Neste estudo, buscamos investigar se tais aspectos constitutivos do gênero tinham sido enfocados do mesmo modo que as dimensões sociodiscursivas e composicionais foram abordadas, tal como vimos até aqui.

Como já apontamos, as reflexões acerca do uso de recursos linguísticos foram os menos recorrentes na implementação da sequência didática. Nas 11 aulas observadas, as professoras 1 e 2 realizaram reflexões nessa direção em cinco

e quatro aulas, respectivamente. Além disso, tais reflexões foram comumente mais pontuais e sem maiores aprofundamentos, evidenciando certa dificuldade no trato dessas questões. Nas situações observadas, as professoras procuraram discutir sobre os seguintes aspectos: 1) recursos linguísticos que indicam o nível de formalidade das CDLs; 2) recursos linguísticos que indicam a natureza dialogal do texto; 3) processos de coesão textual e 4) ortografia.

Vale salientar que com relação ao quarto aspecto citado acima, poucas articulações poderiam ser feitas com as especificidades do gênero. No entanto, os demais tópicos mencionados poderiam ser explorados de modo articulado às reflexões sobre características do gênero.

Abaixo apresentamos alguns episódios nesta direção:

#### **Episódio 5 (professora 1, aula 8)**

P: É uma carta do leitor, porque ele começa o texto... vê como ele começa o texto: “Prezado editor...” é uma? É uma o quê?

A1: Carta do leitor.

P: É uma carta, é uma saudação na carta, como colocou aqui ó: “Querida amiga Aldenize” ou “Caro Ziraldo” (se referindo às duas cartas que estavam na parede da sala) são pessoas que a gente tem intimidade ou não?

Alunos: Não.

P: Então esse rapaz que escreveu essa carta ele tem intimidade com o editor?

Alunos: Não.

P: Não. Ele escreveu “prezado”, se ele tivesse intimidade ele colocaria “Querido editor”, não é? “Querido amigo fulano de tal”. Ele colocou assim: “Prezado editor, li, li a matéria publicada, a matéria de 6 de julho”.

É possível perceber que a intenção da professora com o diálogo foi ajudar os alunos a entenderem que, dependendo do destinatário, o grau de formalidade do texto pode variar. Ela focou neste tema relacionando as escolhas linguísticas às estratégias adotadas em CDLs (Ele

escreveu “prezado”, se ele tivesse intimidade ele colocaria “Querido editor”, não é?).

A professora 2, na aula 4, também procurou explorar com os alunos a formalidade no gênero CDL. Para tanto, ela comparou as CDLs com algumas reportagens lidas em sala, como mostra o episódio abaixo.

#### Episódio 6 (professora 2, aula 4)

P - A reportagem e a carta do leitor, a forma, como é a linguagem? Qual é a mais formal?

Alunos: Essa aqui.

P: O quê?

Alunos: A reportagem.

P: E a mais informal?

A7: Essa daí.

Alunos: A carta do leitor.

P: A carta do leitor, não é? Ela diz “Adorei a reportagem”, quando a... quando um repórter ele... um..., alguém tá escrevendo sobre a reportagem, ele pode dizer assim: “Adorei num sei o quê..” Ele pode falar assim?

A7: Não.

P: Não, não é? É uma linguagem mais formal.

De fato, a CDL caracteriza-se como um texto mais informal, porém, como vimos na fala da professora 1 (ver episódio 4), em algumas situações, o leitor pode optar em manter certa distância de seu destinatário (ex: quando escreve para criticar o autor de alguma reportagem ou o próprio suporte).

Além da formalidade, vimos que os processos de coesão textual também foram objeto de reflexão em algumas situações. Na aula 5, durante uma atividade de produção textual, a professora 1, por exemplo, fez os alunos perceberem repetições no texto e aproveitou para fazê-los pensar uma forma de evitar essa repetição. Vejamos:

#### Episódio 7 (professora 1, aula 5)

P: Vamos fazer outro parágrafo? O que foi que você disse?

A1: “Sabemos que isso é errado e existe uma lei contra isso.” (o aluno dita para a professora escrever no quadro)

P: “Isso” e “isso” duas vezes? Existe uma lei contra o quê?

A2: contra a exploração

A3: a exploração de crianças

P: Oh: “Sabemos que isso é errado e existe uma lei contra a exploração de crianças” (escrevendo)

O trecho citado mostra que a professora 1 utilizou, no momento da produção coletiva, uma metalinguagem (Vamos fazer outro parágrafo?). Ela poderia ter evidenciado, de modo mais claro para as crianças, que o texto podia ser fatiado para melhor articulação entre as partes. Nas propostas de leitura de CDLs também poderia estimular a reflexão sobre a relação entre a forma composicional do gênero e as estratégias de paragrafação dos autores ou poderia ainda analisar as estratégias dos autores para paragrafar CDLs. Esse tópico é, porém, apenas introduzido por meio de um alerta de que tal unidade linguística existe.

Também podemos notar no episódio 7 que a professora chamou a atenção para o uso de estratégias de estabelecimento da coesão textual, ao explorar a existência de uma repetição desnecessária (“Isso” e “isso” duas vezes?), mostrando que a palavra repetida (isso) poderia ser substituída por uma informação mais precisa (a natureza da lei). Mais uma vez, observa-se a falta de aprofundamento da discussão acerca da necessidade ou não da substituição. Também não há estímulo para que as próprias crianças lancem sugestões sobre como evitar o uso da palavra “isso” duas vezes. Assim, a professora apenas induz os estudantes a substituir pela informação sobre o tema da lei. Não favorece, portanto, condições para que as crianças escolham os recursos linguísticos para a constituição dos sentidos textuais.

Segundo Schneuwly (1998), a escolha dos recursos linguísticos é realizada a partir da base de orientação (representações sobre

a situação de interação na qual a produção do texto ocorre), havendo, portanto, adoção de determinado gênero com o qual o autor manteve contato em experiências anteriores. É nesse encontro que incidem as reflexões citadas nos episódios descritos. Nos episódios 5 e 6, por exemplo, as reflexões remetiam de modo mais claro ao estilo do gênero, ao passo que no episódio 7, a docente focou mais na singularidade do texto, sem articular as escolhas feitas às características gerais do gênero.

## Considerações finais

As análises realizadas evidenciaram que as docentes promoviam reflexões sistemáticas em torno das características sociodiscursivas e composicionais do gênero CDL, dedicando-se com pouca frequência à discussão a respeito dos aspectos linguísticos. Tal constatação parece indicar certa contradição na prática das docentes, já que os gêneros, segundo Bakhtin, constituem-se pelo conteúdo, forma composicional e estilo e, desse modo, os recursos linguísticos não poderiam ser desprezados na reflexão sobre os gêneros. No entanto, esse dado, aparentemente contraditório, parece revelar justamente as tensões dos processos de didatização dos conceitos em foco. Segundo Chartier:

O exercício do ofício docente se realiza também no tempo longo que autoriza as práticas múltiplas, mesmo contraditórias. As formas de organização e as técnicas de trabalho, os procedimentos de aprendizagem e as modalidades de avaliação, as intervenções educativas são tanto herdadas, imitadas e reproduzidas, quanto produzidas empiricamente, construídas e justificadas tecnicamente, ou teoricamente (em referência a um *corpus* constituído de saberes), ou referidas a um conjunto de valores (uma concepção do bem-para-a-criança, uma missão política da escola etc.). Conforme o caso, as práticas aparecem, portanto, como articuladoras das *escolhas* múltiplas,

hierarquizadas ou não, com tênue ou forte coerência, ecléticas ou sistemáticas, abertas ou fechadas, acabadas ou inacabadas, à fraca ou forte potencialidade da evolução. (CHARTIER, 2000, p. 165).

Vimos que, de modo geral, as docentes promoveram um ensino bastante vinculado às orientações atuais acerca do ensino da língua. Um dos destaques a ser feito é a preocupação de explorar textos de circulação social, articulando a reflexão acerca das características do gênero à exploração dos textos lidos, distanciando-se de práticas em que a teorização do gênero seria a tônica do trabalho docente. Isso demonstra uma tentativa, por parte das professoras, de articular diferentes eixos de ensino da LP em suas aulas. As práticas das duas docentes também indicaram a opção de não priorizar a aprendizagem das prescrições gramaticais em detrimento a um trabalho cujo objeto central é a interação por meio dos textos.

No entanto, como já afirmamos, quando consideramos a dimensão linguística, foi registrada uma baixa frequência de reflexões sobre os recursos comuns ao gênero trabalhado. Ou seja, as características linguísticas relativas ao gênero CDL não pareciam fazer parte do modelo didático do gênero subjacente às práticas desenvolvidas. Tal evidência remete à ideia de que a gramática era abordada de forma menos articulada ao trabalho didático com os gêneros.

Não nos interessa, porém, chegar apenas a essa constatação. Como mostramos aqui, as atividades e reflexões conduzidas pelas docentes no que se refere aos aspectos sociodiscursivos e composicionais no trabalho com o gênero CDL indicam que a ausência de proposta mais reflexiva e frequente acerca dos recursos linguísticos desse gênero não pode ser interpretada, simplesmente, como um apego às velhas práticas. Ao contrário, entendemos que as práticas conduzidas pelas docentes mostram que ambas vêm se apropriando de conceitos e teorias valorizadas no cenário atual. Há, portanto, um caminho que foi percorrido por elas, pois, como mais uma vez salienta Chartier,



[...] uma transformação bem-sucedida paga o preço de numerosas tentativas, abortadas, fracassadas ou abandonadas. Antes mesmo de toda inovação designada como tal, o ordinário da classe implica os tateamentos incessantes, as adaptações locais, as modificações provisórias sem as quais não se faz a classe. (CHARTIER, 2000, p. 164).

As docentes, portanto, imersas em interações em que diferentes conhecimentos e experiências foram mobilizados, recriaram suas práticas inovando em alguns campos com maior rapidez que em outros. Resta, entretanto, sabermos quais desses campos ofereceram maiores impedimentos. Ao que parece, os nossos dados apontam que, no caso da didatização dos gêneros, os aspectos linguísticos foram os mais difíceis para as docentes. Uma hipótese explicativa possível é que o discurso sobre o ensino da gramática como algo muito vinculado ao *ensino tradicional* tenha provocado, nas práticas das professoras, a necessidade de um afastamento mais marcante dos conteúdos linguísticos. Ou seja, para não serem reconhecidas como tradicionais, elas podem ter iniciado um processo de negação de conteúdos dessa natureza. Tal aspecto pode ser problematizado com base na ideia de que as escolhas dos professores não são feitas apenas a partir de decisões conscientes. A esse respeito, Chartier também alerta que:

Com efeito, o exercício do ofício do professor, qualquer que seja seu lugar de trabalho e seus constrangimentos específicos, se efetua no campo da classe, tendo em conta conjuntamente as exigências explícitas (as instruções oficiais, as modalidades escolares de organização e de avaliação, as demandas de sua hierarquia, o projeto que o professor formula a si mesmo) e as pressões implícitas como o ambiente sociocultural, as condições materiais (efetivos, arquitetura, orçamento da escola e alunos) ou ainda a atmosfera

do estabelecimento (colegas, direção, pais de alunos etc.). Cada professor é, portanto, conduzido a negociar de maneira parcialmente dita, parcialmente sabida; e, sua maneira de fazer, a uma margem de jogo que autoriza uma diversidade regulada e limitada de práticas possíveis. (CHARTIER, 2000, p. 165).

Assim, o menor investimento na reflexão a respeito dos recursos linguísticos no trabalho com os gêneros pode se resultar dos modos como o ensino da gramática tem sido encarado no contexto atual das discussões sobre o currículo do ensino da LP. Outra hipótese plausível para explicar a escassez de reflexões dessa natureza é a falta de conhecimentos sobre quais aspectos linguísticos podem constituir o modelo didático dos gêneros em foco. Tal hipótese parte da pressuposição de que as docentes, provavelmente, não teriam muita clareza sobre quais conteúdos do eixo de análise linguística poderiam ser enfocados de modo mais efetivo com seus alunos. De fato, parece ser mais fácil planejar atividades para discutir sobre finalidades e destinatários de um determinado gênero do que lançar uma proposta para fazer alunos do quinto ano a refletir sobre aspectos linguísticos mais abstratos e, talvez, mais difíceis de serem percebidos e compreendidos.

Os dados apresentados aqui revelam, portanto, a necessidade de continuarmos investigando as práticas docentes, com o objetivo de identificar se as hipóteses formuladas acima se confirmam. Em sendo tais suposições verdadeiras, podemos chegar à conclusão de que é necessário investir de modo mais efetivo na formação continuada de professores com foco tanto na definição do que ensinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto nas estratégias didáticas a serem utilizadas. Isto é, no tocante ao eixo de análise linguística, seria essencial definir quais conhecimentos são importantes nas diferentes etapas de escolaridade e refletir sobre as melhores estratégias de ensino.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- CECILIO, Sandra Regina; RITTER, Lílían Cristina Buzato. Leitura e análise linguística: carta do leitor na Revista Ciência Hoje das Crianças. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2009, Maringá. **Anais...** Maringá: [s. n.], 2009. p. 2059-2069.
- CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.2, jul./dez., p.157-168, 2000.
- CUNHA, Anna Carla de Oliveira Dini. **Uma história de constituição de gênero discursivo em sala de aula**: cartas. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 41- 70.
- LEAL, Telma Ferraz et al. O ensino da produção de textos em documentos curriculares de redes públicas brasileiras. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (Org.). **Ensino de língua portuguesa na educação básica**: reflexões sobre o currículo. v. 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 51-68.
- MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.
- MARINHO, Marildes. A língua portuguesa nos currículos de final de século. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.
- MELO, Cristina Teixeira de. **Cartas à redação**: uma abordagem discursiva. 1999. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne (Org.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 73-88.
- MORAIS, Artur Gomes de. Monstro à solta ou... “Análise linguística” na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “Gramática”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2002.
- PASTANA, Maria do Perpétuo. **Leitura e produção do gênero carta de leitor**: os desafios de uma proposta de ensino. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.
- SANTHIAGO, Ricardo. Outras vozes pela cidadania – Aspectos da interação leitor/publicação no espaço de cartas do leitor. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Caxambu [s. n.], 2005.
- SCHNEUWLY, Bernard. **Le langage écrit chez l'enfant**: la production des textes informatifs et argumentatifs. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1998.
- SIMIONI, Claudete; HÜBES, Terezinha. Uma proposta de análise linguística para alunos de 5º ano a partir do gênero conto contemporâneo. In: ENCONTRO DO CELSUL, 9., 2010, Palhoça, SC. **Anais...** Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010.

*Recebido em: 18.01.2015*

*Aprovado em: 24.06.2015*

**Telma Ferraz Leal** é professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco; atua também na Pós-Graduação em Educação.

**Ana Carolina Perrusi Brandão** é professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco; atua também na Pós-Graduação em Educação.

**Leila Nascimento da Silva** é professora Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).